

Niveau(x) d'enseignement: 3
Centre d'intérêt: 72

Numéro EDUQ : 8270321

Morf, Albert-J.

L'élaboration d'une méthode fonctionnelle d'apprentissage de la lecture : rapport de recherche / par Albert J. Morf soumis au Ministère de l'éducation. -- Montréal : Ecole nouvelle St-Germain, [196-?].
48 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 372.4/M846s

Cote LC: LB/1525

Descripteur(s): *Lecture *Méthode d'apprentissage *Didactique
*Orthographe *Écriture *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ecole nouvelle St-Germain (Montréal, Québec)
*Méthode St-Germain

Identificateur(s) de sujet: *Méthode globale

Le rapport rend compte d'une recherche visant à élaborer une nouvelle méthode d'enseignement qui permettrait aux élèves de six et sept ans de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'acquisition de la lecture et de l'orthographe. Après avoir présenté les phases présentes et à venir de la recherche, le document décrit les fondement théoriques et les principes de cette méthode d'enseignement, dite méthode globale ou méthode St-Germain.

La première phase a consisté en l'observation, en 1963-1964, d'une classe de première année de l'Ecole nouvelle St-Germain utilisant la méthode globale pour l'enseignement de la lecture. Il s'agissait d'identifier les causes des principales difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves. Des modifications ont été apportées en conséquence à la méthode et une phase de transition a eu lieu en 1964-1965: la nouvelle méthode a alors été expérimentée en partie et son application intégrale devait avoir lieu lors de la prochaine phase du projet.

Les principes de la méthode St-Germain sont les suivants: 1. les mécanismes de structuration perceptive doivent être mis au point avant que commence l'enseignement de la lecture; 2. le mécanisme de mise en correspondance peut être entraîné avant la lecture proprement dite; 3. à travers tout l'enseignement élémentaire de la lecture, une priorité totale doit être accordée à l'analyse auditive; 4. selon cette méthode, la lecture est apprise à partir de l'écriture; 5. les problèmes d'orthographe sont affrontés dès le départ; 6. la méthode doit favoriser l'adaptation aux rythmes individuels de développement; 7. l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe doit s'intégrer organiquement dans l'éducation de la langue.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 6270321

L'ELABORATION D'UNE METHODE FONCTION-
NELLE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Rapport de recherche soumis au Minis-
tère de l'Education par Albert J. Morf
professeur à l'Université de Montréal

L'ELABORATION D'UNE METHODE FONCTIONNELLE
D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Rapport de recherche soumis au Ministère de l'Education

par

Albert J. Morf

Professeur à l'université de
Montréal

Ecole Nouvelle St-Germain
Montréal

SOMMAIRE

	page
I. PREMIERE PHASE DE LA RECHERCHE: ANNEE D'OBSERVATION	1
1. Rappel des conditions de travail	1
2. Information due à la première année de recherche	6
3. Décisions prises au terme de la première année	12
II. SECONDE PHASE: TRANSITION A LA NOUVELLE METHODE	14
A. Première période: Etude des effets de la préparation audio-verbale	14
B. Seconde période: Introduction de la nouvelle méthode	18
III. TROISIEME PHASE: APPLICATION INTEGRALE DE LA NOUVELLE METHODE	20
IV. BILAN: LA METHODE ST-GERMAIN	22
A. Fondements théoriques	22
1. Le processus de la lecture	22
2. Conditions d'apprentissage	24
3. Facteurs de difficulté	27
B. Principes de la méthode	33

I. - PREMIERE PHASE DE LA RECHERCHE: ANNEE D'OBSERVATION (1963-64)

1. - Rappel des conditions de travail

L'intention qui présidait aux observations effectuées dans cette première phase de travail n'était pas de créer de toutes pièces une nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture, mais de recueillir de l'information détaillée sur les facteurs de difficulté qui influencent l'acquisition de la lecture et de l'orthographe.

Nous partions de la conviction qu'entre les mains d'un personnel bien préparé la méthode dite globale est excellente; de fait, les résultats obtenus à l'Ecole Nouvelle St-Germain avec cette méthode étaient supérieurs à ceux des méthodes classiques, même dans des conditions pédagogiques comparables (niveau intellectuel et socio-culturel des élèves; qualité du personnel enseignant).

Partant de cette hypothèse favorable, nous donnions à nos observations le but d'apporter des éléments de solution au problème suivant: quel que soit le procédé d'enseignement choisi pour une discipline scolaire, on assiste toujours, au courant d'une seule année d'enseignement, à une différenciation de la classe en élèves forts, moyens et faibles; il n'est pas permis de conclure tout simplement à des aptitudes différentes aussi longtemps qu'on n'a pas réussi à préciser ces aptitudes et d'en définir le mode d'intervention dans l'acquisition qu'on attend des élèves. Dans le cas de l'apprentissage de

la lecture par la méthode globale, notre tâche se précisait de la façon suivante:

- il s'agissait de suivre chaque élève individuellement, et jour par jour, à travers l'année scolaire, d'en enregistrer fidèlement (par bande magnétique et par transcription) les réactions en classe, les modes d'acquisition personnels (dans ses constantes et dans ses variations), la nature des difficultés momentanées et les mécanismes personnels qu'il mettait en oeuvre pour parer à ces difficultés;

- parallèlement, il importait de relever en détail l'activité du professeur, ses interventions tant au niveau de la classe dans son ensemble qu'au niveau de l'individu, et l'effet de ces interventions;

- enfin, par des tests périodiques on tentait d'obtenir des bilans d'acquisition de la classe et en même temps de situer chaque élève par rapport au groupe.

De cette façon, nous espérions obtenir une image adéquate de l'évolution de la classe à partir d'un point de départ où tous étaient au même pied, à travers une différenciation progressive qui aboutirait finalement à l'éventail plus ou moins large d'acquis à la fin de l'année.

Pour l'étude des difficultés de lecture la méthode est nouvelle. En effet, d'une façon générale les études dans ce domaine se font sur l'un des deux modes suivants:

- a) Les recherches en pédagogie expérimentale tentent de soumettre des populations scolaires comparables à des méthodes d'enseignement variées, en s'efforçant de rendre comparables également les autres facteurs pédagogiques (niveau de préparation et motivation des enseignants; temps alloué à l'enseignement, etc.).

Les résultats que l'on obtient ainsi sont valables en ce qu'ils renseignent sur l'efficacité globale respective des méthodes étudiées. Mais la recherche comparative ne donne aucune information sur des points essentiels:

Les facteurs de difficulté n'apparaissent qu'indirectement et de façon très partielle: on peut attribuer, mais à titre d'hypothèse seulement, la différence de rendement entre les deux méthodes à l'ensemble des différences qu'on établit entre elles sans pouvoir conclure à l'importance relative de ces différences. Mais surtout, on ne saisit pas les facteurs par lesquels les deux méthodes se distinguent; les insuffisances communes échappent totalement à l'analyse. La valeur d'une étude comparative est donc essentiellement empirique; la contribution au développement de méthodes supérieures est très restreinte.

b) Les recherches de type clinique visent essentiellement à mettre à jour des facteurs d'insuffisance individuels que l'on peut relier à des échecs sérieux de l'apprentissage de la lecture. Ce type d'études est assez répandu dans la recherche sur la dyslexie. Leur valeur est incontestable; elles ont permis de former quelques hypothèses utiles sur la pathogenèse de certaines formes de dyslexie et de mettre au point quelques instruments de prédiction. Mais la méthode d'analyse clinique comporte quelques faiblesses intrinsèques qui en limitent la portée pédagogique et qui peuvent même engendrer des erreurs sérieuses:

- la recherche de facteurs pathogènes est tributaire d'hypothèses qui placent la source des difficultés à l'extérieur du contexte didactique: les études classiques dans ce domaine placent par exemple les insuffisances dans le domaine de la latéralisation, de la structuration temporelle, dans la discrimination sensorielle, etc. Comme la connaissance des mécanismes neurologiques de la lecture

(et surtout de son apprentissage) est très élémentaire, le choix des hypothèses expérimentales est condamné à se faire par intuition et de façon quasi-aléatoire. Mais surtout, toutes les perturbations qui peuvent provenir du rapport entre l'activité didactique et les réactions de l'enfant restent hors de portée des recherches de ce genre, sans que cela apparaisse bien clairement dans les résultats de l'analyse;

- une autre particularité de la méthode clinique est qu'elle risque d'amener le chercheur à confondre des insuffisances d'ordre pathologique avec des difficultés d'apprentissage normales; autrement dit, elle risque de présenter comme des effets dyslexiques des difficultés qui sont normales et passagères pour un âge donné ou pour une méthode donnée. On trouve, en effet, dans la littérature relative à la dyslexie un mélange impressionnant de "symptômes" qui ne sont rien d'autre que des phénomènes normaux d'adaptation à la représentation graphique, et d'autres signes qui révèlent des insuffisances ou perturbations vraies.

Dans de telles conditions, il n'est guère possible, actuellement, d'avoir recours à l'étude pathologique pour l'amélioration ou la création de méthodes d'enseignement.

La méthode que nous avons choisie, soit l'observation détaillée des évolutions individuelles, permet d'obvier à certaines de ces insuffisances. Ses avantages essentiels sont les suivants:

- elle tient compte, dès les observations de détail, de l'interaction entre l'activité didactique du professeur et l'activité d'apprentissage de l'enfant (à travers l'activité du professeur, elle saisit bien entendu des

conditions plus générales, telles que les particularités de la méthode et l'action de la classe sur l'individu); pour autant que l'observateur soit suffisamment averti, elle permet en plus de procéder à n'importe quel moment à l'interprétation immédiate d'une réaction individuelle, ce qui est une condition essentielle pour connaître ce qui se passe à chaque phase de l'apprentissage;

- au lieu de faire l'analyse expérimentale de difficultés ou de perturbations bien installées, cette méthode permet d'étudier la genèse et l'évolution des difficultés dès leurs premières manifestations très discrètes. Grâce aux enregistrements complets, il nous est possible de remonter même, à partir d'une première observation de difficultés, dans le passé immédiat du sujet et de déceler ainsi des signes avant-coureurs d'une inadaptation qui avaient échappé à l'observateur.

Cette méthode permet ainsi de formuler des hypothèses précises quant à l'origine des difficultés d'apprentissage; et comme ces hypothèses ressortent directement de l'observation du processus didactique, elles se laissent très souvent vérifier sans délai.

Enfin, l'information recueillie n'est pas uniquement de type pathologique, malgré les apparences: l'étude des difficultés permet en même temps de mettre à nu les mécanismes d'apprentissage spontanés des enfants et de distinguer parmi eux les procédés les plus efficaces.

De cette façon, la méthode que nous avons adoptée permet de passer de l'observation et de l'expérimentation de détail à l'adaptation de la méthode d'enseignement. Concrètement, ce passage peut se faire presque quotidiennement, par une adaptation continuelle du procédé didactique aux réactions de la classe et des individus.

L'inconvénient majeur de la méthode est évidemment la somme de travail qu'elle exige et, concurremment l'énorme masse d'information qu'elle fournit.

2. - Information due à la première année de recherche

En réunissant toutes les sources d'information: enregistrement sonore complet, relevés des observateurs, tests périodiques, procès-verbaux des discussions régulières, on pouvait en tirer deux types de renseignements:

- d'une part, l'analyse complète des observations permet une étude approfondie de (a) les mécanismes d'apprentissage propres aux enfants du niveau intellectuel donné; (b) les mécanismes de la lecture elle-même; (c) les sources de difficulté et de déviation de l'apprentissage en rapport avec la méthode et les conditions scolaires; (d) les facteurs individuels de facilité et de difficulté; (e) l'état des notions linguistiques qui sont intellectuellement possibles à l'âge de 6-7 ans;

- d'autre part, l'expérience de cette première année rend possible une certaine appréciation de la méthode globale, et même de l'ensemble des méthodes actuellement en usage, quant à leur efficacité et leurs défauts propres.

La première de ces études est loin d'être achevée, car la richesse du matériel est telle que pour l'exploiter totalement il faudrait, selon un calcul fait en 1964, le travail à plein temps d'un chercheur efficace pendant un an et demi à deux ans.

Mais il n'était pas nécessaire de pousser ce travail d'analyse jusqu'au bout pour réunir des conclusions importantes et suffisamment sûres pour être mises au départ d'une série de modifications essentielles qui furent réalisées pendant

les deux années suivantes de la recherche.

Ces conclusions relatives aux mécanismes de la lecture et les facteurs conjoints vont être exposés dans ce qui suit.

a) Le mécanisme d'apprentissage de la lecture

Pratiquement toutes les méthodes existantes partent d'une image simple de cet apprentissage: il s'agit de créer une association solide entre les lettres et les phonèmes qu'elles représentent; ensuite, il faut exercer le mécanisme de décodage (ou de déchiffrage) par lequel le lecteur transforme une suite de lettres en une suite de sons qui à son tour doit être identifiée avec un mot connu.

Si ce schéma était aussi vrai que plausible, on ne s'expliquerait pas pourquoi l'apprentissage de la lecture ne se fait pas en quelques mois ou même en quelques semaines. Mais il importe maintenant de voir où la pédagogie actuelle situe les difficultés. Tant les méthodes classiques que celles groupées autour de la méthode globale semblent placer la difficulté de l'apprentissage dans deux particularités: (a) la longueur des suites de lettres à déchiffrer (cette interprétation est logique en apparence, puisque les mots longs sont plus difficiles à lire pour l'enfant; mais on verra dans nos résultats que la difficulté ne réside pas dans le déchiffrage comme tel); (b) l'ambiguïté du code: certains sons sont rendus par plusieurs signes ("é" par é, ai, ey, ai, er, ez, ait, etc.), et certains signes représentent plusieurs sons (er se lit, selon le cas, "é" ou "è" etc.).

A partir de ce schéma de la lecture, les méthodes connues actuellement concentrent leurs efforts sur les trois aspects suivants:

1^o - La création des associations son-lettre. C'est l'aspect le

plus simple de l'apprentissage, mais curieusement c'est sur cet aspect-là que les méthodes se divisent (les méthodes modernes faisant découvrir cette liaison à partir de correspondances globales au niveau de la phrase ou du mot, alors que les méthodes classiques "enseignent" directement ces liaisons);

2^o - L'exercice des mécanismes de décodage de groupes de lettres de plus en plus longs ou de plus en plus complexes (ou ambigus). A ce niveau, le schéma fondamental est sensiblement le même partout, en dépit des procédés de détail.

A la base de cette partie du travail d'enseignement, l'on trouve le schéma suivant, dont nous verrons par la suite qu'il est contestable: le lecteur transforme une suite de signes en une suite de sons, qui à son tour doit être reconnue comme un "mot", c'est-à-dire être identifiée à une image auditive connue.

Le schéma est celui du phonographe: l'enfant, avant d'avoir tout à fait automatisé la lecture silencieuse, s'écoute déchiffrer phonétiquement les suites de lettres, et il réinterprète ensuite les sons qu'il vient de prononcer en une "forme phonétique" connue.

3^o - Enfin, ce que l'enfant a appris à décoder, il doit apprendre à l'encoder: l'écriture et l'orthographe viennent après la lecture. Dans cette phase, même les méthodes modernes s'en tiennent à des schémas de pur conditionnement: on évite les "confusions" orthographiques en automatisant séparément la façon d'écrire chaque mot, ou alors on accepte au départ toutes les scriptures, pour autant qu'elles soient phonétiquement fidèles, et on répartit le conditionnement sur plusieurs années, en confiant à l'expérience quotidienne et aux motivations de l'élève l'élimination des scriptures correctes (Freynet).

Nos observations:

1^o - Pour la création des associations son-lettre la méthode globale a révélé plusieurs inconvénients.

Le schéma théorique dont part la méthode ne s'applique plus qu'à la partie faible de la population scolaire d'une première primaire. Il est vrai que la perception auditive est encore syncrétique chez beaucoup d'enfants de 6 ans, mais ce n'est pas une raison suffisante pour appliquer la méthode globale telle qu'on la connaît.

La méthode est, en effet, contradictoire: on sait qu'elle commence par créer des associations entre des formes graphiques globales (phrases écrites) et des formes phonétiques globales (les mêmes phrases dans leur image auditive); l'enfant est supposé identifier peu à peu, à l'intérieur de ces phrases, des mots, puis des syllabes, puis des lettres qu'il mettra en association avec les sons correspondants.

Mais dans la réalité, la méthode se met en conflit avec l'activité spontanée de l'enfant, qui y introduit des procédés déductifs, des recoupements systématiques. Un professeur averti va certainement mettre à profit cette activité de recherche des enfants, mais en même temps il sera tenté de défendre le schéma de la méthode contre les initiatives de l'enfant.

Après une année d'observation, nous sommes arrivé au diagnostic suivant:

la méthode globale est conforme au niveau des enfants de 6 ans dans son aspect
perceptif: les images phonétiques des enfants sont encore syncrétiques, globales,
à ce niveau. Mais la méthode est inférieure aux possibilités des enfants en ce

qui concerne les mécanismes d'apprentissage: les enfants de ce niveau sont suffisamment équipés pour découvrir le code sons-lettres par une recherche systématique et logique. Si l'on tente de maintenir à tout prix la démarche orthodoxe, on leur impose un procédé infantile contre lequel ils mobilisent toutes sortes de résistances qui compromettent en fin de compte l'acquisition de la lecture.

Ce conflit révèle, après analyse, une situation fort intéressante dans l'équipement psychologique des enfants de 6-7 ans: il existe un décalage très net entre la perception auditive d'une part, qui est encore infantile, et la perception visuelle et les mécanismes d'apprentissage d'autre part, qui correspondent les deux déjà au niveau opératoire.

En effet, les activités d'apprentissage spontanées correspondent à des structures logiques; mais en même temps nous constatons que visuellement les enfants se comportaient d'une façon nettement supérieure à ce que prévoit la théorie de la méthode globale: ce n'est qu'exceptionnellement que les enfants identifiaient des mots par leur forme globale; dans l'ensemble, ils se servent de détails représentatifs (position typique d'une lettre remarquable; première lettre ou terminaison; lettres dédoublées, etc.).

Conclusions en fin d'année:

1. - Il fallait maintenir, de la méthode globale, ce qui était propre à tenir compte du retard dans la perception auditive. Mais il fallait alors dissocier cet aspect du reste.

A titre expérimental, il s'agissait donc de remplacer l'approche globale par un apprentissage de la perception auditive et phonétique, et de favoriser en même temps l'apprentissage par découverte systématique.

2. ^{Lesquelles?} Le caractère actif de la méthode devait être sauvegardé; mais il fallait éviter les confusions constatées et préciser la façon dont l'activité devait intervenir dans l'apprentissage. On verra dans la description de la seconde année de recherche que nous ne nous sommes décidés que vers Noël à tirer les conséquences décisives.

3. - Enfin, tout ce qui dans la méthode était favorable à l'expression libre et à l'initiative des enfants, devait être maintenu. Là encore, la solution définitive ne s'est dessinée que progressivement, et ce n'était que dans la troisième année de la recherche que nous sommes parvenus à des décisions claires.

b) Les mécanismes de la lecture

Paradoxalement, le fonctionnement de la lecture elle-même est resté caché bien plus longtemps que ses modes d'acquisition; la situation au terme de la première année était encore si peu claire qu'il serait inutile de tenter une rétrospective; aussi renvoyons-nous ce point à un chapitre ultérieur (Chap. IV - A).

c) Les sources de difficultés

Un des inconvénients majeurs de la méthode globale est qu'elle masque pendant très longtemps (plusieurs mois) les insuffisances de l'apprentissage, car aussi longtemps que le professeur réussit à maintenir la démarche orthodoxe dans ses grandes lignes, même l'élève faible "réussit".

Ce n'est qu'au moment où la méthode est arrivée au niveau de la lettre, et qu'elle rejoint ensuite les méthodes classiques dans l'exercice du déchiffrement, que se manifestent les retards massifs. A partir de là, les élèves qui avaient

développé leurs mécanismes de déduction et de recoupements pouvaient profiter de toutes les informations offertes pour faire avancer leurs automatisations et prenaient une avance très nette.

A ce stade de la recherche, les sources précises de difficulté de l'apprentissage se confondaient avec les particularités de la méthode globale: le frein principal de l'acquisition de la lecture était l'insuffisance de la perception audio-verbale, sans qu'on pût dire, à cette époque, par quel mécanisme précis cette insuffisance intervenait dans l'apprentissage.

La conclusion que nous pouvions tirer, à l'époque, de cette observation, était encore une fois qu'il fallait avant tout renforcer, systématiser, au début de l'année, l'examen de la perception audio-verbale des élèves et renforcer en conséquence l'exercice des mécanismes perceptifs.

Il subsistait un autre problème: le groupe des élèves faibles se caractérisait, vers la fin de l'année, par sa passivité dans l'apprentissage de la lecture. Or, l'activité spontanée des élèves forts s'identifiait pratiquement avec un comportement logique face aux problèmes de lecture. S'agissait-il, dans le cas des faibles, d'une relative immaturité intellectuelle? Des tests de raisonnement appliqués vers la fin de l'année à toute la classe ne permettaient pas de l'affirmer. Il fallait donc, là encore, reporter l'étude à l'année suivante.

3. - Décisions prises au terme de la première année de recherche

Dans l'esprit du psychologue qui a suivi le travail d'une classe partiellement en observateur et partiellement en expérimentateur, des réactions fort diverses se superposent.

En été 1964, certaines décisions pouvaient se prendre sans hésitation

à partir de faits patents; mais en outre, certaines convictions s'étaient forées dont il eut été difficile de démontrer scientifiquement le bien-fondé; il nous paraissait inconcevable de les traduire en des essais pédagogiques au risque de compromettre la sécurité pédagogique d'une classe avant d'avoir recueilli un complément d'information et d'analyses. Enfin, une série d'hypothèses étaient nées qui pouvaient orienter et préciser les observations et études ultérieures.

Nous avons donc choisi de maintenir, pour la seconde année, l'application de la méthode globale en y apportant certaines modifications importantes.

La plus importante était de consacrer les premiers mois de l'année scolaire à des exercices de structuration perceptive (auditive) du langage oral, afin de donner une assiette plus solide à l'analyse de phrases prévue par la méthode globale.

Pour maintenir l'économie pédagogique, cela nous obligeait à lâcher du lest par ailleurs. Le moyen le plus logique nous semblait être de renoncer, pendant cette période, aux exercices d'écriture.

L'abandon de l'écriture répondait d'ailleurs à un certain malaise méthodologique. Il y a un paradoxe, en effet, à apprendre aux élèves à écrire des lettres (attribuées à des sons) à un moment du programme où dans la lecture on s'en tient encore à des phrases ou mots globaux. En y renonçant, nous faisons donc à la fois l'économie d'un nombre d'heures de travail et celle d'une contradiction.

II. - SECONDE PHASE DE LA RECHERCHE: TRANSITION A LA NOUVELLE METHODE

1964-65

A. - Première période: Etude des effets de la préparation audio-verbale

La première année de la recherche avait permis de découvrir le retard de maturation qu'accuse la perception auditive du langage oral sur la perception visuelle et sur la maturation des mécanismes d'acquisition.

Il se posait maintenant la question de savoir si la modification de la méthode qui avait été décidée (voir pages précédentes) aboutirait à une simple accélération de l'apprentissage, en faisant profiter la méthode globale de l'élimination d'une source de difficultés, ou si au contraire les réactions des enfants rendraient la méthode douteuse en elle-même.

Une seconde préoccupation était d'aborder, dès le début de l'année, une éducation linguistique beaucoup plus fonctionnelle et plus intense (nous négligerons, dans ce rapport, cet aspect de l'entreprise, puisque notre propos est l'apprentissage de la lecture).

Les principes de la préparation perceptive sont exposés au chapitre IV; d'autre part, Madame H. Poitier en a donné un aperçu dans son rapport.

Le travail des chercheurs changeait de nature: alors que pendant la première année il avait consisté surtout en une observation exhaustive et en des élaborations théoriques périodiques, nous devions, pendant ce premier trimestre de la seconde année, adapter continuellement l'enseignement au développement de

la classe. L'activité devenait, en quelque sorte, moins savante et plus tactique: de semaine en semaine, et souvent de jour en jour, il fallait interpréter les événements et prendre des décisions parfois risquées. En effet, les progrès de la classe et les réactions des enfants devenaient tout à fait imprévisibles, ce qui nous faisait rapidement sentir qu'avec la "modification" décidée nous nous étions engagés sur un terrain tout à fait nouveau.

Il serait difficile (et pour l'instant inutile) de retracer en détail les évolutions de cette période; nous nous contentons de résumer nos constatations et les décisions prises vers Noël 1964.

Le résultat le plus important était celui-ci: en introduisant une éducation intense de la perception audio-verbale, nous avons rendu les enfants capables de saisir en détail les mécanismes de la lecture, et du même coup, on stimulait l'emploi d'instruments intellectuels d'apprentissage bien supérieurs à ce qu'on voit dans des conditions habituelles.

Il apparut très nettement que l'approche "globalé" est inférieure au potentiel intellectuel de l'enfant de 6 ans; ses mérites sont dus avant tout au fait qu'elle est apte à tenir compte des insuffisances perceptives de l'enfant. Mais en fait, elle ne fait que pallier l'immaturité auditive, sans véritablement la compenser. Et surtout, elle maintient artificiellement l'enfant dans des comportements d'acquisition inférieurs à son équipement intellectuel.

En éliminant les difficultés audio-verbales, nous provoquons du même coup des réactions massives chez les enfants, qui commencèrent à résister contre l'approche globale.

Les conclusions à tirer de cette situation semblaient à la fois nettes et difficiles: il fallait mettre en place une méthode tout à fait nouvelle, qui

ferait appel à des comportements d'apprentissage supérieurs, c'est-à-dire à l'élaboration systématique, par l'enfant, des éléments de la lecture, par recherche active et par déductions.

Un recours aux méthodes classiques était hors de question, car elles non plus ne répondent pas aux exigences psychologiques.

Il était apparu que toutes les méthodes existantes présentent un défaut majeur en commun: elles s'appuient avant tout sur les correspondances sons-lettres dans du matériel écrit à l'avance (tout en négligeant l'analyse phonétique du langage oral) et sur le déchiffrement des ensembles de lettres.

Il manque dans ce schéma l'aspect le plus fonctionnel du langage: celui de l'émission phonétique: tout l'enseignement de la lecture est construit sur les processus de réception. Ce n'est qu'au moment du passage à l'écriture proprement dite (dictée) que l'aspect émission entre dans l'apprentissage. On sait qu'à ce moment se précisent les difficultés majeures.

Au terme des analyses s'est formé le schéma suivant, à partir duquel nous avons dessiné les grandes lignes de la nouvelle méthode:

1° - l'analyse phonétique doit porter à la fois sur l'aspect auditif (passif) du langage et sur l'aspect phonatoire (actif),

2° - l'apprentissage du langage graphique doit, lui aussi, embrasser les deux aspects: à la phonation doit correspondre l'écriture et à l'audition doit correspondre la lecture.

Les fondements de l'apprentissage apparaissent ainsi selon le schéma suivant:

LANGAGE ORAL:

analyse auditive des mots "entendus"
analyse auditive des mots énoncés

LANGAGE GRAPHIQUE:

construction des mots
par composition des
symboles graphiques

analyse des mots
écrits et traduc-
tion phonétique

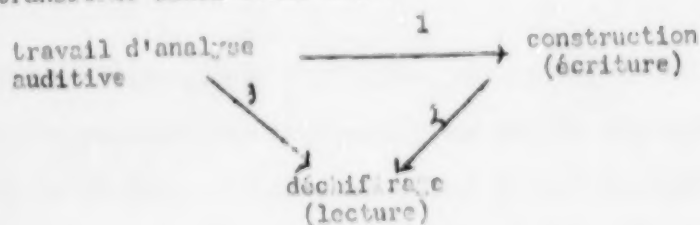
EMISSION

RECEPTION

Dans l'apprentissage, on devait donc introduire simultanément l'aspect constructif (émission-écriture) et analytique (réception-lecture).

Du point de vue pédagogique, il était nécessaire, en plus, de choisir une priorité; pour les raisons exposées dans le chapitre IV, nous avons décidé de la donner à l'aspect constructif: autrement dit, la lecture serait envisagée à partir du couple (analyse auditive)-(construction de mots).

Le schéma se transforme ainsi comme suit:



La méthode qui en découle est celle que nous exposons au chapitre IV. Madame Pothier en donne un aperçu concret en pages 8 et 9 de son rapport.

B. - Deuxième période: Introduction de la nouvelle méthode

Conscients que nous partions d'éléments purement scientifiques sans aucun recours à des expériences concrètes, nous hésitions à prendre le risque du renversement de méthode; la décision était d'autant plus difficile à prendre que tout un trimestre avait passé déjà, pendant lequel la classe avait travaillé dans l'orientation de la méthode globale.

Le travail, pendant le reste de l'année, était donc double:

- d'une part, il fallait, en tenant compte de l'évolution des élèves, créer les procédés de détail d'une leçon à l'autre, ce qui mettait à l'épreuve à la fois l'imagination et la capacité de travail des professeurs qui, pendant cette période, passaient pratiquement toutes leurs soirées à l'interprétation des observations et à la préparation du matériel et des procédés;

- d'autre part, il fallait surveiller de très près les réactions des enfants et les progrès de la classe.

Résultats:

Malgré des conditions pédagogiques difficiles, on a constaté des progrès très rapides. Au terme du premier mois de travail, une partie des enfants se mettaient à lire proprement; en février, ils commençaient à lire avec plaisir de petits livres en entier; à partir du mois de mars, toute la classe lisait pratiquement n'importe quel texte.

Un test de lecture, effectué à titre de sondage sans portée scientifique, montrait au mois de juin 1965 que:

- le rendement en lecture à la fin de la première année correspondait à peu près à celui d'une classe de la Commission Scolaire à la fin de la deuxième année;

- en plus, l'interprétation des textes lus était supérieure;
- face à des mots très difficiles, les enfants de notre classe avaient toujours les moyens de déchiffrage, alors que dans la classe témoin certains mots étaient nettement au-delà des possibilités des élèves.

Pour le reste, nous renvoyons encore une fois au chapitre IV.

III. - TROISIEME PHASE DE LA RECHERCHE: APPLICATION INTEGRALE

DE LA NOUVELLE METHODE (1965-66)

Cette phase était destinée à la première application intégrale de la méthode telle qu'elle est exposée au chapitre IV. On laissait donc de côté toute l'approche globale, pour commencer l'année tout de suite avec la préparation audio-perceptive.

Le travail des chercheurs consistait avant tout à perfectionner la méthode en multipliant les exercices préparatoires, et en cherchant les moyens de systématiser l'intégration de l'apprentissage dans l'éducation linguistique générale.

L'exploitation du matériel d'observation n'est pas terminée; elle occupera une partie du travail d'été.

En bref, le programme pour l'été est celui-ci:

- a) revue des observations et des procès-verbaux de discussion de l'année 1965-66;
- b) étude et exploitation des tests;
- c) mise au point d'un guide détaillé pour le maître. Ce dernier tra-

vail va prendre un temps considérable: il s'agit de réunir tous les exercices en un programme structuré, de rédiger une brochure explicative qui donne des indications précises au maître, de mettre au point un système de tests de classe qui informent le maître à chaque moment de l'état où se trouve l'apprentissage de ses élèves, et enfin, de mettre au point un matériel didactique qu'on peut mettre entre les mains du maître dès le début de l'année.

L'année prochaine sera destinée, outre la poursuite de la recherche à St-Germain, à la mise à l'essai de la méthode dans deux commissions scolaires.

Les programmes et cahiers d'instructions que nous mettrons à la disposition des maîtres collaborant à l'essai, constitueront le complément pratique de ce rapport et seront soumis au Ministère dès leur rédaction finale.

IV. - BILAN: LA METHODE ST-GERMAIN

A. - Fondements théoriques

1. - Le processus de la lecture

Nous nous en tiendrons à l'analyse la plus simple qui permette encore la construction rationnelle d'une méthode d'enseignement de la lecture, en évitant de détailler toutes les variations psychologiques dont devrait tenir compte une explication psychologique rigoureuse. En outre, nous nous abstenons ici de toutes les considérations neurologiques. Enfin, pour simplifier l'exposé, nous limiterons la première analyse à la lecture des mots, sans entrer dans les problèmes de la lecture des phrases et de textes entiers.

Primairement, la lecture d'un mot peut être définie comme le passage de la perception visuelle d'un groupe de signes (lettres) à l'évocation d'une image mentale d'un mot du langage oral et de là, à l'une des significations de ce mot.

Selon l'entraînement du lecteur et la familiarité du texte, ce passage prend des allures variables:

1) Chez un adulte fortement entraîné, le passage peut brûler toutes les étapes et lier directement la vision du mot écrit à l'évocation de sa signification (exemple: un lecteur bilingue peut saisir au passage une manchette de journal et en retenir le sens précis, sans être capable de décider s'il vient de lire le texte dans la langue A ou B).

2) Dans le cas habituel d'un lecteur bien entraîné lisant un mot familier, la perception visuelle du groupe de lettres consiste à reconnaître une

forme d'ensemble graphique, qui évoque une forme d'ensemble auditive (un "mot") et, avec elle, une signification (provisoire, car elle doit se préciser par le contexte).

3) Un lecteur normal qui lit un mot peu connu et suffisamment difficile, doit mobiliser un processus plus complexe: la perception visuelle ne saisit plus directement une forme d'ensemble graphique (Gestalt graphique), mais un alignement de signes; cet alignement doit être défini visuellement comme une séquence ordonnée de gauche à droite; cette séquence spatiale doit ensuite être traduite en une séquence temporelle de sons; cette séquence de sons doit ensuite être transformée en une Gestalt auditive, puis, dans la mesure du possible, être reliée à une signification.

En réalité, le processus est bien plus compliqué; il faut penser surtout à la collaboration de la parole: dans la création d'une image auditive du mot lu, les mécanismes phonatoires participent, de telle sorte que l'image auditive est doublée d'une image bucco-phonatoire.

4) Chez un lecteur peu entraîné (par exemple l'élève en seconde ou troisième année, ou un adulte qui s'habitue à lire dans une langue étrangère), cette participation du domaine phonatoire est importante; si la carence d'entraînement est grande (ou si le texte est très difficile), on observe la participation des lèvres et de la langue à la lecture silencieuse; si l'entraînement est plus avancé, la lecture reste néanmoins liée au rythme de la langue parlée (dans la lecture d'une langue étrangère, une étape décisive est franchie lorsque le lecteur peut dépasser la vitesse du récit oral).

5) Enfin, chez le jeune enfant qui apprend à lire, ce déroulement se

complique encore de la première phase, car la structuration de la série de signes pose encore un problème; l'ordination des lettres en une séquence gauche-droite ne se fait pas sans une élaboration, pour la suite du processus, le schéma précédent s'applique.

En cours d'apprentissage, plusieurs schémas se superposent: pour des mots très familiers (pour la lecture et pour le langage courant) celui de l'adulte entraîné peut être valable, alors que pour d'autres toute la gamme des intermédiaires peut se réaliser.

Cet alignement de plusieurs schémas théoriques peut paraître académique mais en vérité il est indispensable si l'on veut asseoir une méthode d'enseignement de la lecture sur des bases scientifiques. Il serait facile de montrer que les différentes méthodes scolaires, avec leurs défauts respectifs, peuvent se caractériser par le choix incomplet des différents aspects de ce schéma. D'autre part, certaines études cliniques (sur la dyslexie, par exemple), passent à côté de facteurs importants, faute d'une analyse complète du mécanisme de la lecture.

2. - Conditions d'apprentissage

A la première définition grossière, on peut maintenant juxtaposer une seconde, qui nous rapprochera davantage des mécanismes d'acquisition:

Pour apprendre à lire, l'enfant doit apprendre à mettre en correspondance une séquence spatiale de signes graphiques (ordonnés de gauche à droite) avec une séquence temporelle de sons (ordonnés d'"avant" à "après").

Si notre écriture était strictement phonétique (si à chaque son corres-

pendait une lettre et vice-versa), cette mise en correspondance serait relativement simple; l'extrême ambiguïté de notre système symbolique complique considérablement le processus et requiert des tactiques particulières pour permettre à l'enfant de retrouver un certain système parmi les nombreuses contradictions de notre écriture.

Au départ, trois conditions doivent donc être satisfaites; c'est par elles que doit commencer l'enseignement de la lecture:

1° - L'enfant doit être capable de saisir un mot écrit comme une séquence de signes qui se suivent de gauche à droite;

2° - il doit être capable d'apercevoir un mot parlé comme une séquence de sons qui se suivent dans le temps;

3° - il doit arriver à établir une correspondance terme à terme entre la séquence spatiale et la séquence temporelle.

Or, notre recherche a montré que chez les enfants qui entrent en première primaire, ces trois conditions ne sont pas remplies entièrement. Mais la plupart des méthodes en usage actuellement ne tiennent pas compte de cette situation, ce qui produit ces difficultés et des retards spécifiques.

Les insuffisances méthodologiques n'apparaissent cependant pas au début de l'apprentissage, car chaque méthode produit des acquisitions même chez les enfants qui ne disposent pas de l'équipement nécessaire.

Ainsi, des méthodes du type classique (parmi lesquelles on connaît ici celle de Forest-Quinet) commencent par l'association de sons isolés avec des signes isolés; cette association ne présente aucun problème, parce qu'elle centre l'apprentissage sur l'aspect facile de la mise en correspondance (3^e condition), sans tenir compte de la complexité des matériels (graphique et auditif) qui doivent être mis en correspondance par la suite. - A l'opposé, des méthodes telles que la méthode globale ou la méthode dynamique, commencent par mettre en correspon-

dance des ensembles graphiques avec des ensembles auditifs, mais en ignorant la difficulté qu'il y a à saisir les structures internes de ces ensembles.

Dans tous ces cas, les difficultés de la lecture apparaissent tardivement, à un stade où elles sont impliquées dans des complications si nombreuses que leur origine ne peut plus être décelée sans une recherche approfondie.

La perception des séquences graphiques demande plusieurs habiletés qu'il faut assurer à tout prix avant de passer à l'apprentissage de la lecture:

- a) la structuration gauche-droite de l'espace moteur (latéralisation; orientation des mouvements linéaires);
- b) la structuration gauche-droite de l'espace perceptif (orientation des alignements);
- c) la discrimination perceptive des signes graphiques (signes quelconques ou lettres) entre eux;
- d) la discrimination des positions relatives dans un alignement de signes.

La perception des séquences phonétiques présuppose, en dernier ressort:

- a) la discrimination des phonèmes de la langue parlée (qui est solidaire à son tour, de la discrimination phonatoire);
- b) la réunion, en phonèmes conventionnels, de multiples variantes (le "eu" dans PEUR est à assimiler à celui de FEU et non au "e" de SERIN, etc.);
- c) la structuration chronologique de l'activité motrice (bucco-phonatoire);
- d) la structuration chronologique des ensembles auditifs.

La mise en correspondance terme à terme des séquences graphiques avec les séquences phonétiques demande la possibilité de transposer la structure tem-

porielle avant-après en une structure spatiale linéaire (gauche-droite), mais pour l'apprentissage de la transposition systématique elle présuppose en même temps une certaine maturité opératoire ou, plus précisément, la capacité de mettre en correspondance des ensembles ordonnés.

Ces trois conditions de départ ne suffisent pas, cependant, à assurer l'apprentissage complet de la lecture dans de bonnes conditions. Il s'y ajoute un certain outillage intellectuel, qui rend l'enfant apte à acquérir de nouvelles connaissances par la recherche personnelle et par des procédés déductifs; cela est important surtout dès que l'élève doit se retrouver parmi toutes les ambiguïtés et contradictions de notre système de symbolisation, orthographique et grammatical.

Mais nous avons montré, dans les chapitres précédents, que ce n'est pas sur ce plan que nos élèves sont sous-équipés, qu'au contraire la plupart des méthodes de lecture ne font pas suffisamment appel au potentiel intellectuel des élèves.

3. - Facteurs de difficultés

Grâce à la méthode choisie dès la première année de la recherche, il a été possible de circonscrire les difficultés individuelles dès leur apparition et d'en préciser la nature en suivant leur évolution.

En saisissant les difficultés sous leur forme brute, il est possible de les rattacher presque toutes à leur origine respective. Cela est vrai pour les enfants que nous avons suivis, et surtout pour ceux de la seconde et de la troisième étape de la recherche, qui ont subi la méthode St-Germain sous sa forme improvisée

ou achevées.

Dans des conditions normales, le classement des difficultés observables est moins facile, puisque les difficultés ne sont repérées qu'à un stade où elles ont passablement évolué, et où elles se sont compliquées par toutes sortes de phénomènes secondaires.

Cependant, une revue de nos expériences cliniques (exploration et rééducation) et de la littérature relative aux difficultés d'apprentissage et à la dyslexie proprement dite nous laisse croire que la très grande majorité des cas de troubles d'apprentissage se laissent réduire à l'un ou l'autre des facteurs présentés ici. (Nous faisons abstraction, bien entendu, des cas d'arriération mentale, d'insuffisances sensorielles ou de blocages émotifs étrangers à l'apprentissage de la lecture proprement dit; quant aux difficultés dues à une connaissance insuffisante de la langue (enfants bilingues ou étrangers), elles sont en partie réductibles aux facteurs communs.

Les facteurs de difficulté s'ordonnent en correspondance avec les "conditions d'apprentissage" qui viennent d'être présentées au paragraphe précédent; nous les examinons donc en suivant le même schéma.

Nous avons placé, à la base de l'apprentissage de la lecture, la mise en correspondance entre une séquence spatiale de lettres et une séquence chronologique de sons.

Les difficultés fondamentales peuvent donc être rattachées à des insuffisances situées soit au niveau de la structuration des séquences graphiques (mots écrits), soit au niveau de la structuration perceptive de la parole (mots entendus ou dits), soit à celui de la mise en correspondance.

Difficultés provenant de la perception visuelle des mots:

a) Insuffisance de la structuration spatiale gauche-droite: l'orientation peut être incertaine chez un bon nombre d'enfants à l'entrée en première; mais l'activité scolaire fournit en général un cadre suffisant pour y suppléer. D'autre part, on a vu que des enfants nettement dépourvus d'une référence stable (confondant la droite et la gauche), peuvent apprendre à lire parfaitement si la structuration temporelle est assurée; s'ils font de l'écriture "en miroir", ils ne font pas, pour autant, de la lecture en miroir, puisque les textes contiennent suffisamment d'indices qui leur montrent "où est la gauche".

La conséquence majeure de cette insuffisance se situe au niveau de la lettre, puisqu'elle peut produire la confusion des lettres symétriques (d-b; p-q) ou encore la confusion dans le sens haut-bas: u-n; b-p; d-q). Dans le cas de l'école St-Germain, nous avons pu réduire considérablement ces effets grâce au développement d'une écriture qui tout en étant simple (absence de liaisons) évitait les effets de symétrie propres à certaines écritures script.

b) Insuffisance de la discrimination visuelle des signes graphiques: elle s'observe souvent pendant les premières semaines de la phase de lecture de mots entiers. Certains enfants ne sont plus capables de reconnaître des lettres familières si elles sont incorporées à un mot un peu complexe.

c) Défaut de discrimination des positions: c'est l'insuffisance majeure sur le plan de la perception visuelle des mots. Tout en distinguant les lettres et en les identifiant, l'enfant est incapable de les localiser à l'intérieur du mot de façon stable. Ce manque d'orientation peut prendre des formes grossières: certains enfants, au cours de leurs efforts de déchiffrement, sautent d'un mot à l'autre, en changeant même de ligne. Comme manifestation bien plus discrète ce

phénomène se prolonge chez certains enfants pendant des années.

Si l'incapacité de localiser chaque lettre de façon stable est prononcée, et si elle se maintient au-delà des premières semaines, les conséquences sont dramatiques dans bien des cas, car ce défaut ne gêne pas seulement l'enfant dans le déchiffrage: il peut fort bien l'empêcher de comprendre le principe même de la lecture. En effet, si le professeur ne reconnaît pas avec précision cette difficulté (ou s'il n'en tient pas compte), l'enfant affecté risque de ne pas saisir la mise en correspondance entre la suite des lettres (qu'il ne reconnaît pas) et la suite des sons.

Ces enfants se trouvent dans la situation de quelqu'un qui devrait apprendre une langue étrangère en se servant de textes dans lesquels les lettres de chaque mot sont alignées au hasard. A moins qu'un observateur averti mette le doigt sur cette insuffisance, ces enfants sont presque condamnés à développer des troubles d'apprentissage qui ont toutes les apparences d'une dyslexie massive.

Difficultés provenant de la perception phonétique des mots:

a) Discrimination des phonèmes: on sait que la prononciation de bien des enfants de 6 ans est encore très approximative: ils distinguent mal, en parlant, v-f ou s-z; d-t ou b-p; parfois même b-d ou p-t; a-o; etc.; mais on ne tient pas toujours compte du fait que cette indistinction peut s'accompagner d'une indistinction auditive (sans vouloir décider lequel des deux défauts est à l'origine de l'autre). Si tel est le cas, un enfant est plongé, dès les premières leçons, dans un réseau d'ambiguïtés dans lequel il ne se tire d'affaire sans dommages que s'il est particulièrement intelligent et résistant.

b) Reconnaissance des phonèmes conventionnels: l'arbitraire de nos catégories phonétiques affronte tous les élèves; ils s'y habituent tous plus ou moins rapidement; ce facteur ne semble pas jouer un rôle important pour autant qu'il ne se greffe sur d'autres insuffisances.

c) Structuration chronologique des formes auditives: c'est là que se trouve, selon nos expériences, la source principale de difficultés et de perturbations majeures de l'apprentissage.

On a montré, dans les chapitres précédents, que la perception audio-verbale accuse un retard important sur la perception visuelle des graphismes. Une grande partie des enfants de 6 ans sont encore incapables de discerner, dans un mot même familier, la succession des différents sons même si les sons comme tels sont discriminés suffisamment.

La conséquence de ce défaut est analogue à celle que nous avons décrite ci-dessus pour la perception des graphismes (défaut de discrimination des positions): puisque l'enfant ne saisit pas la succession des phonèmes à l'intérieur des mots, le principe de la lecture peut lui échapper totalement; des explications occasionnelles ne l'aident guère, puisque tout système de référence lui fait défaut.

Les observations faites pendant la première année de notre recherche ont confirmé des expériences cliniques plus anciennes: la grande majorité des cas de troubles de l'apprentissage de la lecture remontent à l'insuffisance de la structuration auditive des mots.

Il semble actuellement (un contrôle expérimental reste à faire) que la perception des séquences phonétiques du langage oral se structure spontanément au cours de la septième année d'âge. Mais cela ne signifie pas, évidemment, que les

difficultés disparaissent pour autant, car le désordre créé dans le mécanisme de la lecture n'est pas touché. Le processus de la lecture apparaît à ces enfants comme une sorte de tirage au sort continuuel: un ensemble de sons perçus sans ordre est à mettre en correspondance avec une ligne de signes; à mesure que l'enseignement de la lecture progresse, la désorganisation s'accroît. Il ne faut pas oublier, enfin, qu'une perception correcte de l'ordre des lettres écrites reste sans intérêt pour ces sujets, puisque cet ordre ne peut se mettre en relation avec aucune structure auditive.

d) La structuration des séquences phonétiques dans la prononciation ne présente qu'exceptionnellement des difficultés, il est vrai que certains mots complexes ou difficiles à articuler sont parfois prononcés en désordre; mais ces cas particuliers ne semblent pas interférer avec l'apprentissage de la lecture.

Difficultés provenant de la mise en correspondance:

La transposition de l'ordre spatial des lettres en un ordre chronologique des sons et vice-versa peut être incertaine au début de l'apprentissage; mais pour une fois, l'enseignement des premiers éléments de lecture constitue la thérapie adéquate à ce défaut.

Dans l'ensemble, la mise en correspondance est compromise essentiellement par la mauvaise structuration soit de la séquence de signes, soit surtout de la séquence de sons, mais ce n'est pas alors la transposition elle-même qui est mise en cause.

En résumé, les troubles dramatiques de l'apprentissage de la lecture remontent soit à des défauts de structuration auditive des mots, soit, plus rare-

ment, à une structure visuelle insuffisante des groupes de lettres.

Les difficultés d'apprentissage "normales" sont liées aux mêmes facteurs, sans que la mise en correspondance soit perturbée de façon irréversible.

B. - Principes de la méthode

1. - Les mécanismes de structuration perceptive doivent être mis au point avant que commence l'enseignement de la lecture.

Les deux premières années de la recherche, et particulièrement l'étude des facteurs de difficulté, ont montré qu'il est indispensable d'assurer au préalable une structuration sûre de la perception auditive des mots, ainsi que la structuration de la perception visuelle des séquences de signes écrits.

a) Structuration spatiale. Elle doit porter sur plusieurs éléments qui se conditionnent les uns les autres:

- orientation gauche-droite: elle doit être consolidée à la fois dans le domaine moteur (mouvements orientés), dans la perception spatiale (identification et discrimination de figures diversement orientées) et dans la représentation spatiale (reproduction correctement orientée);

- discrimination de signes groupés: reconnaître un signe familier placé dans un contexte visuel serré;

- structuration séquentielle de signes alignés: l'enfant doit apprendre à introduire un ordre de succession spatiale (gauche-droite, mais aussi, au début de la préparation, droite-gauche, haut-bas, bas-haut) dans de simples alignements de signes, d'images, etc.

b) Structuration auditive. L'enfant doit être rendu capable de distinguer, dans une suite de perceptions auditives, la succession stricte. Avant la structuration phonétique du langage parlé, il faut en assurer le mécanisme sur du matériel plus simple à discriminer, tel que la succession de bruits divers, d'objets énumérés verbalement, etc.

L'objectif essentiel est la capacité de discerner, dans les mots familiers, l'ordre de succession des sons. Mais puisque la structuration phonétique des mots est incontestablement difficile à consolider, il faut prendre soin d'en assurer les éléments:

- discrimination phonatoire des phonèmes: l'articulation doit être correcte (dans le cas d'insuffisance motrice avérée, des mesures spéciales s'imposent; mais dans la plupart des cas, il s'agit d'une immaturité relative, corrigible par des exercices). Ici, comme dans d'autres exercices préparatoires, une partie importante de la préparation pourrait se faire au niveau de la maternelle.

- discrimination auditive des phonèmes couramment indifférenciés par de jeunes enfants.

2. - Le mécanisme de mise en correspondance peut être entraîné avant la lecture proprement dite.

On a dit que le principe de la mise en correspondance n'est que rarement en cause, puisque intellectuellement, l'enfant normalement doué de 6 ans possède l'équipement nécessaire.

Pendant la période où les efforts sont encore concentrés sur la structuration auditive et visuelle de mots, on peut néanmoins exercer la mise en correspondance, en se servant d'un matériel qui ne présente aucune difficulté perceptive:

- sur le mode de la lecture: on peut faire "lire" aux enfants des séquences d'images alignées, présentées soit en imprimé soit au tableau: maison-lapin-fleur-chien-étoile, etc., ou des séquences de couleurs (qu'on peut même, à un moment donné, grouper en ensembles rythmés);

- sur le mode de l'écriture: dicter des séries de points de couleur: bleu-rouge-bleu; noir-blanc-bleu-vert, etc.

3.- A travers tout l'enseignement élémentaire de la lecture (première et seconde années), une priorité totale doit être accordée à l'analyse auditive.

Il est entendu que l'enseignement de la lecture proprement dit peut commencer avant que tous les mots difficiles, phonétiquement complexes ou peu familiers, puissent être immédiatement structurés par l'enfant. Mais il faut se tenir très strictement à la règle que voici: aucun mot ne doit être lu ou écrit qui ne soit, au préalable, parfaitement assimilé dans sa structure auditive ou graphique. L'enfant doit apprendre à organiser au préalable chaque mot auquel il a affaire. A aucun moment le professeur ne doit se permettre de soumettre aux enfants du matériel verbal en laissant subsister des désordres perceptifs.

C'est là la meilleure garantie contre les perturbations et les retards de l'acquisition de la lecture.

4 - Dans la méthode St-Germain, la lecture est apprise à partir de l'écriture.

Ce principe est, tout comme le suivant, propre à surprendre des enseignants habitués aux méthodes existantes: il convient donc de le justifier en détail.

Alors que les trois premiers principes énoncés sont tirés des études sur les facteurs de difficulté et de retard d'apprentissage, celui-ci et les

suivants découlent de l'analyse du potentiel d'acquisition de l'enfant et répondent au souci de mettre à l'oeuvre les mécanismes d'apprentissage les plus évolués qu'on peut supposer chez l'élève de 6-7 ans.

Nous avons renversé la démarche habituelle en mettant au départ l'acquisition de l'écriture, pour répondre à trois exigences communément acceptées de la psycho-pédagogie qui sont, cependant, très insuffisamment réalisées dans le domaine du langage écrit:

1. - L'apprentissage de la lecture doit être fonctionnel,
2. - il doit être actif;
3. - il doit être efficace et économique.

Caractère fonctionnel:

Le sens du langage écrit doit apparaître à l'enfant aussi proche du langage parlé que possible. Or il est admis généralement que pour les enfants jeunes l'intérêt du langage est essentiellement dans l'expression: la langue lui sert davantage à "dire" qu'à "entendre".

Si l'enseignement de la lecture-déchiffrage est placé au départ, on prive le langage écrit de son rôle d'expression pendant très longue ps. La lecture proprement dite ne prend, elle aussi, une valeur réelle qu'au niveau où l'enfant peut lire un récit sans trop de peine.

La motivation indirecte (l'utilité du langage écrit) est extrêmement lointaine si l'enfant doit d'abord apprendre à lire avant de s'exprimer par écrit. La motivation intrinsèque (l'intérêt pour l'apprentissage lui-même) est très faible dans l'apprentissage de la lecture.

Cette situation change si l'on réussit à fonder tout l'apprentissage sur l'acquisition de l'écriture. En plaçant l'enfant dès le départ dans des situations où il peut écrire des mots choisis par lui l'acquisition même temporaire d'une association son-lettre prend tout de suite une valeur fonctionnelle: il apprend la lettre qui exprime un phonème donné au moment même où il en a besoin.

Le système de motivation devient ainsi beaucoup plus puissant; l'utilité des acquisitions de détail apparaît immédiatement à l'enfant, mais surtout, l'intérêt de l'apprentissage est lié directement à l'intérêt de l'activité comme telle: l'enfant, au moment de fabriquer un mot, apprend ce dont il a besoin pour sa création du moment.

Caractère actif:

Dès les premières heures de l'apprentissage de l'écriture, l'élève se met à construire: écrire un mot, à cette époque-là, est une véritable création. L'enfant a deux difficultés à surmonter pour réussir: après avoir structuré auditivement le mot qu'il veut transcrire, il doit transposer la suite de sons en une suite de lettres (il doit donc faire l'effort de maintenir la structure auditive à travers le travail d'écriture); d'autre part, il doit se procurer les lettres qu'il ignore.

Les lettres dont l'enfant a besoin lui sont procurées par le maître au moment où il en a besoin; selon le cas, il la lui indique telle quelle, ou il lui donne quelques éléments qui lui permettent de l'élaborer lui-même.

Exemple: pour écrire un mot, les enfants ont besoin de la lettre qui rend le son "u". Si le maître juge qu'il est essentiel que les enfants puissent progresser rapidement dans leur construction, il leur écrit la lettre sans autre au tableau; si par contre la situation permet une élaboration, il leur propose

oralement deux mots tels que LUNE et VENU, en les écrivant au tableau, c'est aux enfants alors de localiser la lettre manquante - un travail qui ne présente aucune difficulté à des enfants préparés à l'analyse phonétique.

L'activité est donc assurée sur deux plans: d'abord dans la nature du travail (construction-écriture), ensuite par la façon de procurer l'information nécessaire.

Efficacité:

L'apprentissage de la lecture est rendu plus solide et plus stable par ce procédé, parce que la partie difficile de cet apprentissage (le déchiffrement de mots plus complexes) est rattachée directement au langage parlé; le procédé ancre la lecture dans une unité qui comprend la phonation, l'analyse auditive, la construction du mot écrit et finalement l'interprétation du mot écrit.

Le langage écrit, autrement dit le texte, apparaît ainsi à l'enfant principalement comme l'expression d'une production vocale, comme le produit de ce que lui ou un autre "a voulu dire en lettres", et non comme un problème à résoudre. Cela le ramène, dans le déchiffrement, toujours à la recherche d'une image phonatoire en même temps que d'une image purement auditive. Cet aspect est particulièrement important quand la complexité des textes s'accroît.

Dans l'acquisition des éléments (association son-lettre), le fait que l'information est donnée toujours au moment où elle sert, renforce considérablement la mémorisation, car l'acquis nouveau est toujours intégré à l'activité du sujet et à un intérêt précis.

Le passage de l'écriture à la lecture

La nouvelle méthode a demandé beaucoup de courage à ceux qui l'ont

essayée en premier; à ceux qui l'appliqueront par la suite, elle demandera tout au moins une certaine dose de confiance.

En effet, dans la mesure où le maître n'a en tête que l'apprentissage de la lecture (en considérant les "dictées" comme une activité d'élèves plus avancés), il peut être effrayé par le fait que pendant plusieurs semaines les enfants écrivent (correctement du point de vue phonétique) sans même être capables de lire ce qu'ils ont écrit. Il faut cependant que le maître sache que ce phénomène est normal et même voulu.

En gros, l'apprentissage passe par les trois phases suivantes: (1) écriture correcte (phonétiquement) de mots et même de textes de plus en plus complexes; (2) lecture occasionnelle de mots écrits auparavant par l'élève lui-même; (3) lecture plus systématique des textes écrits par l'élève, et lecture de mots quelconque d'abord simples; (4) lecture de mots et de textes présentés, non écrits par l'élève.

La seconde phase est importante, car à partir de là, un mot "à lire" est vécu comme un mot "réalisé auparavant"; l'élève commence donc par reconnaître non pas des lettres alignées, mais sa propre activité de construction. Cette attitude va conditionner tout son apprentissage ultérieur.

Le passage à la lecture proprement dite se fait donc tardivement; mais ce qui importe, c'est que l'enfant conquiert alors très rapidement tout le terrain: il n'est pas nécessaire, après toute la période de préparation, de doser soigneusement les difficultés, car la différence entre mots faciles et mots difficiles est très petite. En quelques semaines, l'enfant passe de l'incapacité de relire même ses propres mots, à la lecture de textes entiers.

L'enseignement des lettres.

Sans entrer dans le détail, il peut être nécessaire d'apporter dès maintenant une précision:

Il ne s'agit jamais, dans cette méthode, de faire acquérir "une fois pour toutes" une lettre nouvelle. Nous sommes à l'opposé des "Leçons sur le i", "Leçons sur le gn", où l'on s'efforce de créer en un seul temps des automatismes isolés, qu'on est quitte à réviser de temps en temps.

La présentation des lettres se fait de façon dispersée; il est normal que l'élève, auquel on a fourni le U au moment où il en a besoin, ne le retienne que pendant quelque temps, d'autant plus qu'en une heure de travail il en apprendra - provisoirement - toute une série. Mais comme dans le contexte de la construction de mots écrits - donc dans un contexte actif et fonctionnel - les mêmes lettres sont fournies ou élaborées très souvent, l'acquisition est en fin de compte beaucoup plus stable.

Il faut, bien entendu, avoir un contrôle soigneux des acquisitions. Il ne saurait être question de laisser l'expérience de l'élève au hasard. Pratiquement, nous avons élaboré un tableau des lettres et des groupes de lettres (in, an, gn, ail, euille, etc.) qui permettait au professeur de faire périodiquement l'inventaire des phonèmes traités par l'élève, et en même temps de vérifier l'agrandissement du stock de lettres disponibles.

On n'est nullement obligé d'abandonner tout le choix des mots aux élèves; leur intérêt ne se situe pas principalement dans la séduction des mots qu'ils veulent écrire, mais dans l'activité elle-même; c'est la construction du mot qui va intéresser l'élève plus que le mot lui-même. Pour lui, cette con-

struction est création, du moins pendant longtemps, et elle lui procure continuellement des réussites.

Pratiquement, on peut donc dès les premières leçons procéder selon le schéma de la dictée; sauf que la dictée, ici, n'est pas une épreuve mais le point de départ d'une réalisation intéressante.

Remarques:

1. - La méthode peut paraître aventureuse si l'on oublie qu'elle repose sur une préparation solide des analyses auditives et visuelles et sur la mise au point préalable du mécanisme de mise en correspondance. Sans les principes 1, 2 et 3 énoncés précédemment, la méthode de la "lecture par l'écriture" ne serait pas concevable.

2. - D'autre part, pour que l'enfant puisse utiliser graphiquement les lettres nouvelles sans être gêné par le processus d'écriture lui-même, il faut de toute évidence:

- a) une préparation motrice soignée;
- b) un type d'écriture qui soit conforme à la motricité de l'enfant, qui évite les confusions perceptives (symétries dangereuses des p-q, etc.) et qui surtout permette à l'enfant d'écrire assez rapidement sans déformer les lettres.

Une écriture fonctionnelle a été élaborée dès 1963; la préparation motrice fut systématisée en 1964-65 avec de bons résultats (nous l'avons négligée en 1965-66, ce qui a eu quelques effets désagréables).

5. - Dans notre méthode, les problèmes d'orthographe sont affrontés dès le départ.

Dans une méthode qui fonde l'acquisition de la lecture sur l'écriture, le problème de l'orthographe se pose immédiatement. Il est impossible, comme on

peut le faire dans les programmes de lecture classiques, de se limiter au départ à un matériel écrit sans trappes orthographiques; il n'y a aucune chance de proposer aux enfants des phrases sans ambiguïté phonétique du type "LULU A BU SON CAFE".

Dès les premiers mots, l'élève se trouve confronté avec les moyens multiples de représenter un son donné. Nous avons longtemps hésité entre les solutions qui s'offraient:

- adopter une écriture phonétique et reporter l'écriture conventionnelle en troisième ou quatrième année (ce qui serait une solution tout à fait rationnelle, adoptée avec succès dans quelques villes du Royaume-Uni et des Etats-Unis; mais difficile à introduire dans une école isolée).

- accepter au début toutes les orthographes choisies par l'élève pour autant qu'elles soient phonétiquement correctes, et introduire progressivement les formes conventionnelles;

- empêcher au début les élèves d'entreprendre des mots qui contiennent des ambiguïtés phonétiques et introduire, un à un, les sons à orthographe multiple; cette solution est irréalisable car elle laisse une marge trop faible, obligeant à éliminer au départ des sons particulièrement utiles (i, é, o, eu, in, an, etc.).

Aucune de ces solutions n'étant acceptable, on est obligé de considérer le problème de l'orthographe dans son ensemble et surtout de faire l'examen des ressources psychologiques de l'enfant pour construire une méthode optimale.

1. - Le problème de l'orthographe comporte plusieurs aspects dont chacun pose un problème d'apprentissage particulier.

a) A la base se pose le problème des correspondances entre les sons perçus par l'enfant et les signes graphiques (voir chapitre II/2. a): cette cor-

respon dance n'étant pas univoque, il faut pour commencer faire accepter à l'enfant le fait qu'à un son donné peuvent correspondre plusieurs lettres ou combinaisons de lettres, et qu'une lettre donnée peut représenter des sons différents. - Intellectuellement, l'enfant de 6 ans est parfaitement capable de saisir cette situation complexe. A ce niveau du problème, il n'y a donc aucune raison de lui cacher la complexité de la symbolisation, à laquelle il peut s'adapter

b) Il se pose ensuite le problème de l'apprentissage des orthographes conventionnelles. L'expérience scolaire vieille de siècles montre que le simple conditionnement aux formes orthographiques a des résultats très décevants chez une grande partie des élèves: sans cause sérieusement établie, un pourcentage important d'élèves normalement intelligents résistent à un entraînement quotidien pendant des années.

L'école prend pourtant un soin extrême à rendre le conditionnement aussi pur que possible: on interdit aux professeurs jusqu'au niveau secondaire de faire corriger des textes fautifs par les élèves, pour éviter le contact avec des images orthographiques néfastes; on interdit à a (en France par exemple) aux professeurs de faire des dictées non préparées, de peur que les élèves "apprennent" leurs erreurs en les commettant.

Le fait qui déconcerte le plus les pédagogues, c'est que l'expérience multiple offerte par la lecture semble à peu près dépourvue de tout effet: un élève faible en orthographe peut lire, dans un livre, le même mot qui revient sur chaque page, mais à la première occasion de l'écrire lui-même, il choisit une orthographe aberrante.

Ces insuccès et ces étonnements proviennent d'une idée fausse de

l'apprentissage humain, et d'une ignorance du mécanisme de la lecture.

L'apprentissage par conditionnements isolés est la forme la plus primitive qu'on puisse imaginer pour une conduite comme la lecture; il est inférieur aux possibilités de l'enfant de plus de trois ans; ce fait seul suffirait à en prédire l'insuccès.

D'autre part, comment se fait-il que l'expérience de la lecture soit inefficace? En lisant un mot, ni l'enfant ni un lecteur quelconque forcé par les méthodes actuelles ne rencontre un modèle d'orthographe, contrairement à ce que prétendent les pédagogues chevronnés. L'enfant a appris à passer des symboles écrits à une image auditive, mais dès que cette image auditive est créée (et surtout dès que le "mot" est reconnu), le support graphique n'a plus aucune existence. La forme graphique du mot n'est donc que le stimulus d'une image auditive: si pour une même image auditive des stimuli différents sont possibles, ils ne sont pas dissociés entre eux dans l'acte de déchiffrement.

L'acquisition de l'orthographe par conditionnements séparés est donc totalement inadéquate, et la méthode doit être remplacée.

c) Enfin, le dernier problème qui se pose est celui des règles orthographiques. Les méthodes existantes s'efforcent à des degrés variables de tirer profit des règles de transformation orthographique, mais elles s'y prennent souvent maladroitement. Mais la faiblesse actuelle provient du contexte de l'apprentissage: d'une part, l'orthographe grammaticale est cherchée dans le contexte de la lecture et non dans celui de l'expression; ensuite, les règles sont souvent "enseignées" d'abord, puis exercées par des applications multiples.

2. - Pour remplacer les méthodes d'apprentissage, il faut donc faire appel à d'autres mécanismes d'acquisition de l'enfant.

a) Comme on vient de le constater, les orthographes particulières ne prennent que difficilement des identités propres et durables si elles sont acquises par conditionnements isolés.

Un moyen beaucoup plus puissant, et plus digne des possibilités de l'enfant, est de placer chaque orthographe particulière à l'intérieur d'un système : l'enfant doit apprendre à situer l'orthographe d'un mot donné à l'intérieur du tableau complet des formes possibles; la scripture conventionnelle, "correcte" prend alors son identité par contraste. Autrement dit, l'enfant doit arriver à définir la forme correcte par rapport aux formes possibles.

La conclusion en est qu'il faut renverser totalement la méthode. Au lieu de protéger l'enfant contre les modèles faux, il faut au contraire commencer par lui apprendre, pour chaque mot qu'il aura à écrire, d'imaginer toutes les façons phonétiquement possibles. Ce n'est qu'ensuite qu'on lui donnera l'occasion de relever la forme conventionnelle.

Nous avons dit plus haut que l'efficacité de ce procédé était remarquable. Mais il convient maintenant de le préciser un peu.

- tout d'abord, l'exercice des variations multiples est très important pour l'acquisition de la lecture elle-même, puisque les mises en correspondance sont multipliées par ce procédé;

- ensuite, cette activité est intéressante du point de vue intellectuel, parce que pour trouver à coup sûr toutes les formes d'écriture possible, l'enfant doit inventer des procédés systématiques (il suffit que dans un mot deux sons aient plusieurs scriptures possibles pour que les variantes se multiplient arithmétiquement); il n'est donc pas étonnant que ce travail ait constitué pour nos

élèves une des activités les plus passionnantes de l'année. (Qu'on nous permette de remarquer en passant que ce ne sont pas les jolies illustrations et les accessoires "attrayants" qui rendent une méthode intéressante, mais bien la structure intellectuelle de l'activité elle-même).

- il était remarquable, par la suite, de constater que les enfants manifestaient spontanément leur intérêt pour connaître de chaque mot la façon "correcte" de l'écrire; on ne la leur fournit que lorsqu'ils ont réussi le tableau complet de toutes les formes possibles, quasiment à titre de récompense.

- enfin, une des conséquences les plus étonnantes de ce procédé est que, pour une fois, la lecture semble profiter à l'acquisition de l'orthographe conventionnelle. Il est apparu en effet qu'en lisant des histoires chez eux, les enfants remarquent l'orthographe des mots: la lecture leur procure donc l'"expérience" tant désirée des professeurs.

Ce succès, bien qu'il ait dépassé nos anticipations, n'a rien d'étonnant pour peu qu'on pense au mode d'acquisition que la méthode met en oeuvre: un mot nouveau (ou peu lu) apparaît à l'enfant non pas comme le simple stimulus d'une image auditive, mais comme une solution; autrement dit, la forme orthographique de ce mot est saisie par rapport aux autres formes possibles.

b) Quant à l'orthographe de règles, elle prend elle aussi un relief tout différent. Nos élèves ont d'abord abordé l'écriture et non la lecture: la conséquence en est qu'une variante grammaticale n'est pas une variante qui par exemple "signifie" un pluriel, mais qui "sert à exprimer" un pluriel. Les règles de l'orthographe grammaticale ne sont donc pas acceptées comme des consignes, mais comme des instruments, et ceci dès le départ.

Il va de soi que pour présenter les règles de transformation, on fait appel de nouveau à l'activité de recherche et de déduction; en cela, nous n'avons rien inventé, mais le procédé est néanmoins inséré dans un contexte plus cohérent à cet égard.

6. - La méthode doit favoriser l'adaptation aux rythmes individuels de développement.

Dans la mesure où une méthode s'adapte aux mécanismes propres à l'élève, elle écarte les obstacles artificiels à l'acquisition de la lecture et de l'orthographe. La conséquence en est que les différences inter-individuelles se manifestent plus ouvertement et plus tôt.

Il est donc indispensable de procurer aux élèves les mieux équipés les moyens de progresser selon leur rythme, et de rester actifs à la mesure de leur potentiel.

Le fait que la méthode s'appuie principalement sur l'écriture nous offre des moyens très riches, car très rapidement les élèves les plus avancés sont capables de compléter leur formation par un travail individuel. Un exemple peut illustrer ces possibilités.

Les professeurs ont imaginé une série de fiches, portant chacune une image, représentant un "mot" aux variantes orthographiques multiples. Pour l'image ELEPHANT, l'élève va alors dresser sur une feuille de papier le tableau de toutes les scriptures possibles, quand il est certain de les avoir trouvées toutes, il est autorisé à retourner la fiche pour trouver au verso la forme correcte qu'il peut ensuite copier dans son cahier, si la collection d'orthographe correctes l'intéresse.

Cette activité peut ensuite s'enrichir d'un système de devinettes: après avoir fait sa liste de variantes, il peut essayer de deviner l'orthographe correcte en soulignant dans sa liste les variantes qui lui paraissent les plus probables, et ce n'est qu'ensuite qu'il va vérifier si son hypothèse était correcte. - On est étonné, à ce sujet, de voir

avec quelle rapidité les élèves de première primaire développent un "instinct orthographique" assez étonnant. A remarquer d'ailleurs que ce genre de travail renforce considérablement la prise de conscience des orthographe que l'enfant rencontre dans ses lectures.

Pour les enfants qui ont quelque peine à imaginer les listes complètes de variantes, des fiches analogues peuvent être utilisées: au lieu de la forme correcte, le verso de la fiche porte alors la liste des variantes qui permet à l'élève de vérifier sa production.

A mesure que la classe avance, une proportion croissante d'élèves peut passer au travail individuel, ce qui permet au professeur de suivre de façon plus adéquate chaque enfant qui éprouve certaines difficultés.

7. - L'apprentissage de la lecture et de l'orthographe doit s'intégrer organiquement dans l'éducation de la langue.

Une des vertus de la méthode est qu'elle libère suffisamment de temps pour qu'un effort particulier puisse être dirigé vers l'expression orale, l'éducation de l'organisation du récit spontané ou préparé. Pendant l'année 1965-66, des réalisations considérables ont été réussies grâce surtout au travail intense et à l'imagination des professeurs. Dans l'année à venir, une exploration plus systématique des possibilités sera entreprise, notamment aussi dans le sens d'un approfondissement des structures syntaxiques et grammaticales. (Voir à ce sujet le rapport de Madame H. Pothier).